

# Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal

CIMeCS/FaHCE.

Silvana Simoy; Educación Física

Agustín Lescano; Educación Física

Carolina Escudero; Sociología

## **Presentación general:**

El presente trabajo tiene por objetivo rastrear el uso y significado de los conceptos *praxis* y *práctica* tal como se exponen en los proyectos de investigación que el Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC)<sup>1</sup> viene desarrollando desde el año 1994 hasta la fecha. El interés por tal análisis se ubica en la posibilidad de brindar una reflexión en la que se expongan algunas consideraciones en relación al potencial metodológico que aquellos términos tienen para el abordaje y análisis de las prácticas corporales. En este sentido se trabajará con un abordaje de carácter transversal en el que se haga visible la existencia o no de tensiones conceptuales y sus implicaciones para el abordaje heurístico del objeto específico de la educación corporal. Otro elemento a tener en cuenta y que completa el análisis es el que pretende dar cuenta de un doble desplazamiento; de un lado desde el concepto de *praxis* al de *práctica* y de otro, en los diversos significados que condensó el concepto de *práctica* en la historia de su uso.

A nivel metodológico y en términos procedimentales realizaremos una genealogía de los proyectos con base en una hermenéutica crítica. Es posible pensar este trabajo en términos de un análisis documental en el que se espera dar cuenta de la existencia de inquietudes de base que se van precisando en función de la propia historia de investigación del grupo y que toman forma más o menos específica sólo recientemente.

El trabajo se presentará en tres partes: una introducción en la que se explicitará la perspectiva de análisis, una segunda en la que se presentará la descripción de los proyectos a la luz de los conceptos seleccionados para su abordaje y una última parte en la que, a modo de conclusión, se explicitará el potencial metodológico que los mismos comportan.

---

<sup>1</sup> Originariamente este grupo de estudio se denominaba Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física (GEPyDEF). En el año 2007 cambia su nombre a Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC), producto de las investigaciones y saberes producidos en el campo de las prácticas corporales. Nótese que otro rastreo posible es pensar cómo se pasa de la pedagogía y la didáctica a una epistemología.

## **Desarrollo general:**

### **1. Una perspectiva de análisis**

Una manera de rastrear el uso y significado de los términos praxis y práctica, para el abordaje y análisis de las prácticas corporales que el GEEC emplea en sus proyectos de investigación es a partir del método genealógico. Optamos por esta modalidad porque entendemos que la historia en general y la de la investigación del GEEC en particular, no se presenta de manera lineal ni se desarrolla en base a un sentido unidireccional dado de antemano. Entendemos además que el devenir presente de las cosas o las investigaciones tampoco clausura de manera eterna un fenómeno u objeto en función de una conceptualización estática. Este punto de partida nos permite entender los desplazamientos de significado y las diferencias de uso de los conceptos praxis y prácticas, no como errores o inconsistencias de un cuerpo de conocimiento, sino como modos, siempre esquivos, en los que aparece la inquietud y se delinean unos modos del saber.

Este trabajo entonces no busca conocer los conceptos de praxis y práctica en la medida en que se sitúen como fundamento heurístico del objeto de la educación corporal, tampoco los analizaremos situándolos como la esencia escondida a la cual acceder sobre la base de una acertada observación. El abordaje que haremos de ellos se ubica en relación al funcionamiento y modos de aparecer que los mismos tienen en la historia investigativa del grupo. Esto con el objeto de poner en evidencia la existencia de un “a priori” que devino en la emergencia de la actual toma de posición epistemo-metodológica del GEEC.

Podemos apoyar nuestra perspectiva a nivel de los fundamentos, citando el texto paradigmático en el que Foucault define el método genealógico; en él se vincula la historia con la interpretación como una forma de hacer aparecer un saber sobre el objeto. En función de eso indica ciertos elementos a considerar:

1) desentenderse del origen en favor de la invención: “Buscar un origen semejante, es intentar encontrar “lo que estaba ya dado”, el “aquello mismo” de una imagen exactamente adecuada a sí. (...) Es intentar levantar las máscaras, para desvelar finalmente una primera identidad”.<sup>2</sup> y más adelante “sino el secreto de que carecen de

---

<sup>2</sup> Foucault, M., 1992, “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, de La Piqueta.

esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que les eran extrañas”.<sup>3</sup>

2) lo anterior redundaría en reconocer el carácter parcial y por tanto político de toda forma de saber, de todo proceso de asignación de sentido y por tanto de toda forma de conocimiento. En este sentido podemos decir: “Pero si interpretar es ampararse, por violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tiene en sí mismo significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego, y someterlo a reglas segundas, entonces el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones”.<sup>4</sup>

3) la construcción de un saber sobre el objeto, que reconozca el carácter parcial y construido del mismo requiere en una medida importante la incorporación al análisis de “saberes menores” o saber de la gente. Esto, no con el objetivo de desacreditar los saberes científicamente constituidos, sino simplemente en función de liberar al objeto de los sentidos hegemónicos inscritos en él.

En relación a lo anterior, cabe mencionar la decisión de hacer una genealogía y no una arqueología, en la medida en que la primera incluye las prácticas no discursivas como modos de generar saber, lo cual permite hacer un abordaje del potencial metodológico de los conceptos praxis y práctica no en función de lo que se dice y enuncia que ellos significan, sino en relación a lo que efectivamente se hace o hizo con ellos. Hasta aquí la justificación en relación al uso, veamos ahora la cuestión de los desplazamientos de significados: ¿en qué medida una palabra quiere y puede decir siempre lo mismo?, ¿en qué medida esos desplazamientos devienen más allá de la intención del autor? y aún más; ¿en qué medida operan transformaciones de sentido de tal magnitud que sólo sobre la base de un distanciamiento y extrañamiento se vuelven accesibles?, ¿en qué medida los usos van significando diferentes conceptos?. En este punto el recurso a Giorgio Agamben nos brindará los fundamentos necesarios para validar nuestra intuición y perspectiva.

En un encuentro realizado en la FaHCE, Giorgio Agamben exponía su interpretación del método de Foucault en términos de signatura, y allí sugiere que un saber que se construye en esos términos implica en lo fundamental situarse en una perspectiva que toma distancia de la relación significante/significado para hacer una referencia explicativa sobre un objeto; y define la signatura como un significante, que sin

---

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

transformar el contenido semántico (o el nombre) de la cosa, la marca de manera tal que fuerza un desplazamiento de significado. Consideramos que en los trabajos del GEEC puede observarse cierta lógica en la investigación y construcción de saber que implica esta posición. En el siguiente apartado, y en base al análisis específico de los proyectos, podremos observar cómo el objeto práctica transforma su significado sin transformarse a sí mismo en tanto signifiante (contenido semántico-nombre). En este sentido es oportuno mencionar que la signatura se realiza respecto de un mismo concepto, así, la idea de explicitar este criterio metodológico a la luz la categoría práctica, se entiende si se tiene en cuenta que la misma presenta continuidad de aparición en los 6 proyectos estudiados. Queda pendiente, y esperamos resolverlo en este trabajo, la relación praxis-práctica, si puede pensarse o no en términos de signatura y porque.

Aquella cuestión de cambio de significado sin cambio de nombre ni de objeto, puede parecer obvia, sin embargo creemos que es oportuno hacer la referencia explícita especialmente en el campo de la investigación en ciencias sociales, en el cuál muchas veces se exige, en abstracto, la coherencia a nivel de la fundamentación y perspectiva, cuestión que muchas veces sólo cumple la función de anular el movimiento real de la investigación (básicamente en lo que refiere el verse tocada en su lenguaje por el acercamiento o puesta en relación con el objeto).

Aquel movimiento de ruptura y transformación de significado que la signatura supone, indica no sólo la no esencialidad del lenguaje y de la relación lengua/objeto, sino fundamentalmente, la historicidad del objeto en relación a la lengua. Emerge el cómo de la relación lengua/objeto para poner en evidencia de qué manera se abre la posibilidad de que una misma cosa y una misma palabra no permanezcan idénticos en la relación que traban entre sí en el desarrollo histórico. Esta no identidad en tanto cualidad de la construcción de un modo de saber situado en la lógica de la signatura, se vuelve visible sólo en el análisis histórico en la medida en que la marca puede leerse en esos términos, sólo a condición de comparar las diferencias que se constituyen como antes y después.

Consideramos que en los proyectos del GEEC, las categorías de praxis y práctica pueden entenderse en términos de signatura, en la medida en que ambas palabras no se transforman en tanto signifiante y tampoco se transforman respecto de la referencia “positiva” hacia el objeto. Sin embargo, sí se transforman de una manera radical en cuanto al modo en que se concibe la relación de la palabra práctica con el objeto práctica, lo que redundará en una transformación del significado de la práctica que el

grupo investiga (lo que genera, al mismo tiempo consecuencias en la práctica de investigación).

## **2. El análisis de los proyectos**

El uso y significado que los términos praxis y práctica adquirieron en los diferentes proyectos fueron diversos; se han ido modificando, cambiando, abandonando, resignificando en virtud de los objetos estudiados y los saberes elaborados. Por otra parte, las pesquisas a realizar estaban signadas según se iban interpretando esos conceptos en el transcurso de las investigaciones, estableciendo así, un potencial metodológico o un modo específico de abordar el estudio de las prácticas corporales. En este apartado haremos una descripción sesgada de los proyectos, prestando especial atención a las categorías con las que nos proponemos trabajar. Esto con un doble objetivo: por un lado, indicar en cada caso la especificidad que cada uno de los conceptos adquiere en relación al proyecto particular y, por otro lado, situar en función del desarrollo histórico del proceso investigativo del GEEC las similitudes o diferencias en el uso y significado.

- *Praxis como saber, práctica como hacer:*

En el año 1994 el principal objetivo del proyecto “*Educación Física: identidad y crisis*” fue averiguar qué había que saber para ser profesor de educación física, esto en la medida en que había un diagnóstico previo que suponía la existencia de una “...carencia de criterios estables y precisos a la hora de definir modelos adecuados de actuación docente como nexo entre teoría y práctica, y de identificar a la didáctica como nexo explicativo posible entre dichas prácticas y el contexto en que ellas se desarrollan”.<sup>5</sup> Esta falta de criterios tenía por consecuencia generar cierta necesidad de identificar una didáctica que estableciera una continuidad y coherencia entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La misma se daba bajo una epistemología empirista, que supone un objeto dado y natural y la posibilidad de aprehensión completa del mismo. De este lado se sitúa la práctica, en términos de un modo de enseñar, que si bien está separado de la teoría, se ampara en ella para justificarse, se registra cierta extrapolación automática de principios teóricos a nivel de los argumentos, pero se observa una práctica de la enseñanza separada de ellos y de sí, en la medida en que no habría una reflexión sobre sí misma que ponga en evidencia, o bien la distancia de sí con la teoría o más aún la necesidad de revisar una epistemología propia de la práctica corporal.

---

<sup>5</sup> Candreva, A. y Crisorio, R., 1994, *Protocolo del proyecto de investigación: Educación Física: Identidad y crisis*, Inédito, La Plata.

En oposición se observa el uso del concepto praxis, el que adquiere connotaciones normativas y hasta valorativas, pero con cierta connotación marxista. El concepto de praxis, es utilizado para realizar un estudio crítico de la bibliografía relativa a los aspectos conceptuales y metodológicos, producida por la educación física moderna.<sup>6</sup> La praxis siempre es relacionada con el saber; a lo largo del proyecto el concepto es usado de la siguiente manera "...como praxis y como saber...". La correspondencia con la práctica se presenta de manera aplicativa y totalizadora. Se critica una práctica teórica que ha sido una especulación sobre fines, consideraciones, y valores de la educación física, y se postula un análisis y una reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que la configuran. No obstante esta posición sigue entendiendo a la práctica como algo real, es decir como algo dado, "...es el único tipo de actividad teórica que puede producir modelos conceptuales suficientemente cercanos a las variables reales...".<sup>7</sup> Al mismo tiempo, esta "actividad teórica" significa un elemento para guiar la investigación empírica y para la formulación de teorías que se apoyan en evidencias de las prácticas, entendidas éstas como inspiradoras de las teorías.

En el informe final del proyecto se sigue relacionando a la praxis con el saber postulando la idea de un hiato entre las producciones "teóricas" y las producciones "instrumentales", ambas desjerarquizan el saber de las prácticas, porque las primeras las critican y piensan un deber ser o ideal y las segundas las ignoran atrapadas en una lógica de transmisión.<sup>8</sup>

- *Práctica social:*

En el segundo proyecto realizado por el grupo "*Prácticas, normativa teórica y demandas sociales en Educación Física: dificultades para elaborar modelos didácticos especiales*" del año 1996, llama la atención el abandono repentino del concepto de praxis, sobre todo si se consideran las connotaciones normativas y valorativas que presentaba en el proyecto anterior. Sin embargo encontramos como posible explicación de este abandono la referencia explícita a la demanda social, es decir, a las expectativas que la sociedad tiene de la educación física. Siempre aparece el concepto de práctica, al igual que en el proyecto anterior, vista desde aquellos que llevan adelante la enseñanza. En este sentido, el elemento de valor y deber ser viene dado ya no por la reflexividad teórica sobre el propio hacer (lo que generaría un saber en correlato con la práctica),

---

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Candreva, A. y Crisorio, R., 1996, *Informe final del proyecto de investigación: Educación Física: Identidad y crisis*, Inédito, La Plata.

sino por la correspondencia entre las demandas sociales y la práctica de la enseñanza en educación física.

Nuevamente se postula recuperar las prácticas en función de suturar un hiato, no ya entre las producciones teóricas y las producciones instrumentales, sino entre la teoría y la práctica analizando los propósitos con que los docentes orientan sus prácticas en la educación formal:

*“...ampliar el campo de conocimiento teórico en el área de la educación física, de la didáctica y la pedagogía como así también sobre las concepciones de cuerpo que subyacen para completar el hiato entre teoría y práctica”.*<sup>9</sup>

La posibilidad de que exista esta correspondencia y por tanto una “práctica correcta”, se ubica en la existencia de una pedagogía específica, la cual podría conocerse y construirse. Este conocimiento y construcción específica que atiende a la “naturaleza del objeto” sería el resultado esperado y cuasi-obvio de un buen análisis de la separación existente entre teoría y práctica. En este sentido se sostiene una postura epistemológica que tiende a cerrar significado y a totalizar experiencias. Sin embargo, si se logra conocer el fundamento y el porqué de esa separación sería posible construir una pedagogía específica que suture esa distancia.

No obstante, en el informe final se dice que la identificación de “modelos didácticos” específicos se ve dificultada por los diferentes hiatos que caracterizan la práctica de la educación física escolar. Por un lado, la teoría de la educación física ha especulado en lugar de recuperar sus prácticas como fuente de saber; por otro lado hay una disonancia entre las representaciones, expectativas y demandas de la sociedad para con la educación física; por último la normativa teórica y administrativa encierran las prácticas escolares de la disciplina en el dilema de responder a las expectativas, y/o demandas, y/o exigencias.<sup>10</sup>

El reconocimiento de estos hiatos lleva a pensar, pareciera que de manera intuitiva, la relación entre la teoría y la práctica en términos de relevos permanentes en el “planteamiento y resolución de problemas”,<sup>11</sup> lo que indica al mismo tiempo una

---

<sup>9</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 1996, *Protocolo del proyecto de investigación: Prácticas, normativa teórica y demandas sociales en Educación Física: dificultades para elaborar modelos didácticos especiales*, Inédito, La Plata.

<sup>10</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 1998, *Informe final del proyecto de investigación: Prácticas, normativa teórica y demandas sociales en Educación Física: dificultades para elaborar modelos didácticos especiales*, Inédito, La Plata.

<sup>11</sup> *Ibid.*

metodología de investigación de las prácticas. En este sentido se entiende que la teoría a la hora de reflejar las prácticas, no expresa la complejidad, diversidad e imprevisibilidad de las mismas y termina simplificándolas y encerrándolas bajo la perspectiva de las ciencias naturales e incuestionables, signada nuevamente por una epistemología empirista incapaz de comprender a la práctica como “...un “discurso” capaz de alternar con el discurso teórico en la construcción del conocimiento de la realidad, (suponiendo) una mera aplicación del discurso teórico a lo real (entendiendo lo real en el sentido de Lacan)”.<sup>12</sup>

Se da cuenta de que las ciencias naturales -desde la epistemología empirista- genera una práctica en donde “...teorías y prácticas se construyen en el marco de un modo de pensar que hace imposible la comunicación y el auxilio entre ellas...”.<sup>13</sup> Así, se sitúa a la educación física bajo el significado de “práctica social”, la cual llevaría a reconocer los diferentes hiatos que dificultan llevar a cabo propuestas didácticas acordes. Este uso y significado de la educación física como “práctica social” sería el modo o el método por el cual suturar y superar los hiatos presentados, ya que se la piensa “...como un campo social relativamente autónomo frente a las presiones coyunturales o estructurales que sobre él se ejercen”.<sup>14</sup> Al mismo tiempo, esta posición pareciera concebir una epistemología que piensa a la realidad a partir de un orden simbólico no completo.<sup>15</sup>

- *Práctica pedagógica, relaciones y tensiones:*

En el tercer proyecto denominado “Educación Física y pedagogas: prácticas y discursos” del año 1998, se pretende estudiar las prácticas no sólo desde lo que los profesores hacen y dicen, sino desde diferentes miradas que atraviesan y, por ende, condicionan las mismas. Así se reconoce en las prácticas una coexistencia de lo que Furlán denomina las tres pedagogías: académica, política, administrativa y una cuarta adherida por el grupo, la de los actores; que más que orientar las prácticas las confunden con sus contrasentidos e interferencias. De esta forma, las distintas miradas sobre las prácticas parecen ser el objetivo central de este trabajo.

Lo que no se observa al momento es la aceptación de la práctica como un modo del discurso, por lo que suponemos, no se trabaja todavía con la perspectiva que entiende la

---

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> Crisorio, R, 2003, “Educación Física y epistemología”, “Educación Física e Identidad: Conocimiento, saber y verdad”, en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones al Margen.



construcción de discursos en términos de una política del saber hacer (o una política de la interpretación para decirlo en los términos de Nietzsche, la genealogía y la historia). Se reconocen en el proyecto de esta investigación, dos elementos novedosos en el uso y significado de la palabra práctica; el primero es el reconocimiento del hiato como positividad, si bien no de manera explícita, el interés por suturar el hiato entre teoría y práctica comienza a aparecer en un segundo plano, como consecuencia de estudiar los diferentes discursos pedagógicos que intervienen en el sistema educativo:

*“De estas indagaciones surge que cada una de estas miradas es una mirada incompleta sobre la práctica educativa en el ámbito de lo corporal...”*<sup>16</sup>

El segundo elemento aparece en la vinculación de la práctica (de la enseñanza) con la idea de poder, al reconocer que existen diferentes tensiones producto de las diferentes miradas sesgadas por diferentes dominios. Las formulaciones políticas que incluyen fundamentos académicos; los académicos que buscan acercar sus propuestas a la realidad del sistema educativo; los administradores que constituyen una jerarquía obligada a negociar con los actores las exigencias de teóricos, metodólogos y políticos; y los actores que combinan las exigencias y demandas con las normativas y los discursos académicos y políticos.<sup>17</sup>

En el informe final se expresa que el conocimiento que demanda el sistema educativo a los profesores de educación física es el de la trama de relaciones institucionales, sustituyendo éste al conocimiento pedagógico, de esta forma se pone en evidencia que lo que domina y define a las prácticas escolares son las relaciones de poder desplazando las relaciones de saber.<sup>18</sup>

Si bien en el cuerpo del proyecto se postulaba la idea de imposibilidad de estudiar las pedagogías por separado “...es insostenible pensarlas hoy de esa manera; por el contrario, actualmente, las cuatro se entrecruzan y forman la complicada urdimbre de una red de influencias, interferencias, concurrencias y contrasentidos que, más que orientar, confunden las prácticas escolares en la educación física y a sus actores”;<sup>19</sup> el informe final muestra que cuando se analiza la relación entre ellas y se visualiza “el juego en su conjunto” a cada una les corresponden tareas diferentes, por ende prácticas distintas, que imponen “sesgos particulares a las miradas que arrojan sobre el campo de la

---

<sup>16</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 1998, *Protocolo del proyecto de investigación: Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos*, Inédito, La Plata.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 2000, *Informe final del proyecto de investigación: Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos*, Inédito, La Plata.

<sup>19</sup> *Ibid.*

educación”.<sup>20</sup> Estos sesgos y miradas determinan una práctica específica en función de las tareas que realizan. *“Cada práctica posee y requiere elementos, tiempos, espacios y razonamientos diferentes, que no pueden ensamblarse unos con otros, por lo menos, fácilmente”*.<sup>21</sup> Sólo hay una ilusión en que la mirada y el accionar de la práctica sea único, totalizador. Es a partir de la combinación entre la especificidad de las pedagogías y sus relaciones el modo de pensar y estudiar la práctica. Pero, no obstante, se piensa a la práctica y a la construcción teórica, si bien no en términos totalizantes y de correspondencia, sí en términos de un deber ser; hay entonces todavía interés por volver no sólo comunicable, sino universalizable la experiencia de la práctica de la enseñanza en educación física.

- *Práctica pedagógica, relación teoría-práctica como relevos, ¿qué práctica?:*

En el cuarto proyecto del grupo, que se denomina *“Distintas pedagogías en la formación docente”*, del año 2000, se encuentran tres continuidades con el proyecto anterior: la primera es que no se piensa al discurso como una práctica; la segunda se concibe a las representaciones y las prácticas como constituyentes de la educación física y, por último y tal vez más importante porque de ella se desprende el objeto de esta investigación, es el hecho de continuar utilizando el hiato, ya sea éste entre la teoría y la práctica o entre las producciones teóricas, como positividad.

*“En todas estas investigaciones hemos encontrado discontinuidades y contradicciones o, directamente, rupturas, entre distintos discursos y entre los discursos y las prácticas, que, aún sin afectar decisivamente la unidad del campo de la educación física, plantean en su interior un conjunto de problemas y tensiones entre las distintas instancias, cuyos efectos en las prácticas y en los actores son evidentes”*.<sup>22</sup>

En este sentido se pretende indagar de qué manera se expresan y cómo operan en las prácticas de nuestro campo disciplinar las tensiones, discontinuidades, encuentros y desencuentros entre cuatro tipos de discursos pedagógicos por los que se ve atravesada la formación docente.<sup>23</sup>

Para el presente análisis se continua utilizando lo que Furlán denomina distintas pedagogías (política, académica, administrativa, actores), por lo cual interpretamos que

---

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 2000, *Protocolo del proyecto de investigación: Distintas pedagogías en la formación docente*, Inédito, La Plata.

<sup>23</sup> *Ibid.*

todavía se piensa a la práctica como pedagógica y didáctica, por consiguiente en el orden del deber ser. En este sentido se busca analizar las prácticas tanto en su dimensión pedagógica como disciplinar, y se pretende ver cómo funcionan estas distintas pedagogías: en correlatos, en referencias, en acercamientos a los problemas de la práctica, en representaciones generadas e instrumentos para abordar las prácticas.<sup>24</sup> Se presta especial atención a la pedagogía académica, por considerar que también ésta remite a diferentes modos de pensar y consecuentemente de construir los problemas de la teoría, la investigación, la administración, de las prácticas.<sup>25</sup>

Tal como se realizó en las investigaciones anteriores se aborda el problema desde la perspectiva de la práctica, es decir de “*los actores directos de las prácticas profesionales, los profesores de educación física*”,<sup>26</sup> marcando una vez más que se la piensa desde una posición pedagógica.

En el informe final se afirma que los encuentros, desencuentros, las rupturas y continuidades entre las pedagogías analizadas en los discursos y prácticas escolares encuentran un correlato en la formación docente, así mismo se afirma que hay una relación causal entre las continuidades y discontinuidades y las representaciones que tienen los profesores de educación física. Al analizar los planes y programas de estudios, se vislumbran, producto de las tensiones entre los discursos pedagógicos, ciertas ideas respecto de la teoría, del papel de la práctica y la selección de contenidos. Se critica fuertemente a la teoría como totalización, como orientando la acción, como fundamentando la práctica y prescribiéndola. Y se presenta, nuevamente la idea del segundo proyecto, que piensa a la relación entre la teoría y la práctica en términos de relevos. Se dice que la teoría “...necesita de la práctica para perforar los muros que interceptan su desarrollo; o como una caja de herramientas, que es preciso que sirva, que funcione, pero cuya relación de aplicación no es de semejanza, de representación o de traducción de la práctica, y cuya propiedad no es la de totalizarse sino la de multiplicarse”.<sup>27</sup>

Pareciera, que sobre el final del informe, no ya de manera intuitiva, el modo de estudiar las prácticas deja de ser el signado por la pedagogía, para pasar a ser el de una epistemología interpretativa de la relación entre la teoría y la práctica.

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Furlán, A. y Crisorio, R., 2002, *Informe final del proyecto de investigación: Distintas pedagogías en la formación docente*, Inédito, La Plata.

- *Práctica práctica-práctica teórica, relevos:*

En el quinto proyecto desarrollado por el grupo “CBC: del análisis a la instrumentación”, del año 2003, aparece de manera explícita el cambio de perspectiva que visualizábamos, con limitaciones, en los proyectos anteriores. Por un lado, el abandono del discurso de la pedagogía y de la perspectiva del deber ser que acompaña la reflexión sobre la práctica y por tanto su construcción como objeto. Esto sitúa la búsqueda en otro horizonte, el que supone que la práctica y la teoría son dos modos de la acción.

*“Consideramos que este análisis resulta decisivo, en tanto una propuesta de contenidos es una instancia teórica, construida después o antes de la acción, que no puede reflejar, traducir o explicar las prácticas, que necesariamente las reduce, las simplifica, las detiene en un tiempo que no es el de ellas”.*<sup>28</sup>

Acá la diferencia de estatuto entre teoría y práctica se reconoce completamente y no se reniega de ella. Es decir que se adopta una postura epistemológica en la que a estas categorías no se corresponden connotaciones valorativas diferenciadas.

Por otra parte y como consecuencia de lo anterior, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas, entre la acción de la teoría y la acción de la práctica; reconociendo en estas categorías diversas temporalidades y equivalencias. Este uso y significado de la práctica metodológicamente implica no reducir el objeto de estudio a una prescripción, a un hiato o a una representación de la práctica escolar. Ahora se procura explorar presupuestos epistemológicos y ontológicos hasta saber qué eficacia para la intervención en los diversos contextos y qué capacidad para facilitar la comprensión del significado social, tienen en la práctica.<sup>29</sup>

A esto se suma una visualización del estatuto heurístico que tiene la práctica en sí (no su representación o su modo de ser en relación a la teoría o a la demanda social), que permite demostrar que los CBC no dotan de unidad al sistema educativo nacional (la teoría como aplicación técnica) sino que provocan el efecto inverso.<sup>30</sup>

En el informe final nuevamente se da cuenta que la forma en que el grupo entiende la práctica es lo que posibilita realizar un análisis exhaustivo de los CBC. Se deja explícito

---

<sup>28</sup> Crisorio, R., 2003, *Protocolo del proyecto de investigación: CBC: del análisis a la instrumentación*, Inédito, La Plata.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> *Ibid.*

que tanto los receptores como los emisores de los mismos han pensado la transformación como una teoría que se aplica sobre la práctica, porque las interpretaciones que se hicieron de los CBC en las diferentes jurisdicciones dieron cuenta de una pedagogía por objetivos completamente contraria a la pedagogía por contenidos que se proponía.

Es por primera vez que se puede reflejar a lo largo del proyecto un mismo uso y modo de entender la práctica, tanto en las primeras instancias de éste como en el informe final.

- *Práctica, epistemología, política:*

En el sexto proyecto, último que se analiza, *“Aprendizaje motor: un problema epigenético”* desarrollado en el año 2003 en simultáneo con el proyecto anterior, la perspectiva actual del grupo se define de manera más clara. Esto se ve a la luz de la concepción y perspectiva general del proyecto. Se pretende recuperar la subjetividad de los aprendices y para ello el modo de comprender la práctica se posiciona fundamentalmente, sobre una epistemología interpretativa y política; lo cual lleva a suspender completamente aquella epistemología empirista de las primeras investigaciones. Ya no se piensa cómo enseñar mirando a los educadores, sino que se piensa cómo enseñar mirando a quiénes aprendieron. Esto implica una relocalización del sujeto que construye el objeto “prácticas”, no sólo el investigador cambia su modo de entender el problema sino que cambia también la concepción de doble hermenéutica visualizada anteriormente.

Se realiza una fuerte crítica a las investigaciones tradicionales sobre el aprendizaje motor por utilizar una metodología deductiva que termina borrando la heterogeneidad de las prácticas con el fin de utilizar la medición, la norma, dejando fuera de la investigación todo el universo real de las prácticas.

*“Se busca explicar el aprendizaje a partir de las causas y efectos que los estímulos generan en el “individuo”; consecuentemente, la investigación tradicional del aprendizaje motor desvaloriza las investigaciones de tipo cualitativo poniendo en tela de juicio su objetividad y, por lo tanto, su rigor científico. Pero semejante descalificación es producto de un concepto erróneo, esencialmente empirista, de ciencia natural. “La ciencia natural, como demuestra claramente la filosofía de la ciencia postkuhniana, es una empresa hermenéutica e interpretativa”.*<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Crisorio, R., 2003, *Protocolo del proyecto de investigación: Aprendizaje motor: un problema epigenético*, Inédito, La Plata.

Ya no se va a buscar las representaciones que los actores tienen de sus prácticas, sino que se postula recuperar lo que se dice y lo que se hace con el fin de establecer principios que den lugar a la diversidad de las prácticas y a la particularidad de los sujetos y no de establecer leyes generales, periodos de edades óptimos, etc. para que los sujetos aprendan habilidades. En este sentido, se indaga en las prácticas desde una posición que da relevancia a la red de significaciones que le otorga sentido a las acciones sociales, encontrando en ellas preeminencia de los factores epigenéticos sobre los genéticos.<sup>32</sup>

En el informe final, al igual que en el proyecto anterior, la manera de entender la práctica es lo que posibilita realizar un análisis y crítica al modo en que se ha estudiado el aprendizaje motor en relación a los cuerpos teóricos tradicionales en esta materia. También cabe destacar, y en relación a la historia investigativa del grupo lo novedoso en términos epistemo-metodológicos, de problematizar la enseñanza desde el aprendizaje. Si es indudable que alguien aprendió, resulta interesante ver cómo fue enseñado, lo que supone también una diversa concepción de la práctica y del sujeto implicado en las mismas. Nuevamente, se puede ver a lo largo del proyecto una toma de posición respecto del uso, significado y modo de entender la práctica desde una epistemología interpretativa, tanto en las primeras instancias de este proyecto como en el informe final.

### **3. Conclusión:**

En este apartado presentaremos, a modo de conclusión, lo que entendemos es el potencial metodológico que el concepto de práctica fue desplegando en la historia del grupo hasta tocar su actual significación. Sin embargo, para llegar a este punto nos parece oportuno hacer algunas indicaciones de carácter general en lo que refiere a la “performance” metodológica del grupo.

En primer lugar, destacar una dificultad en lo que refiere a la posibilidad de desentenderse de la metodología empirista de construcción y abordaje del objeto que se critica a nivel del discurso en la totalidad de los proyectos. Esta dificultad persiste desde el primer proyecto hasta el cuarto, y algunos de los elementos que consideramos, que dan cuenta de ello son: a) entender la práctica de la enseñanza como algo localizado sólo en el sujeto que enseña, lo cual escencializa y universaliza una posición parcial y relacional; b) el análisis teórico y de documentación, centrado en los significados que

---

<sup>32</sup> *Ibid.*

los mismos tienen en la determinación del curso de la acción de la práctica, suponiendo la transparencia en la intención y la posibilidad de comprensión del sentido en abstracto, con independencia de la apropiación singular y parcial que se hace de los mismos, desconociendo la lógica de los “efectos” en la construcción de un saber sobre la práctica; c) el recurso a las teorías de las ciencias de la educación, que de manera general especifican la relación enseñanza-aprendizaje y la cualifican de modo tal que se desentienden de la dimensión práctica y de deseo existente en toda forma del lazo social, lo que deviene en una reducción y simplificación de la práctica “enseñanza” con la consecuente posibilidad de construcción de un conocimiento adecuado/acorde a esa especificidad.

Recién en el quinto proyecto y en base al análisis diferencial de las propuestas de los CBC aparece una modalidad distinta en la construcción y abordaje del objeto, entendemos que esto se vincula a que la constitución del docente y/o del estudiante se piensa bajo una propuesta de contenidos y no bajo una propuesta de objetivos. El análisis de esas diferencias pone a la luz el criterio universalizante y homogeneizador del segundo respecto del criterio más singularizante del primero.

Esta limitación se revierte completamente en el último proyecto analizado, en el que la perspectiva de una interpretación política como criterio epistemológico emerge de manera clara, lo que subvierte el criterio de captura total de un sentido en la medida en que para dar cuenta de la enseñanza se observa el aprendizaje, lo que supone necesariamente la constitución plural de un objeto.

Ligada a esta limitación metodológica encontramos también alguna falta de correspondencia entre el planteamiento de objetivos y la forma de abordaje de los mismos, lo que redundaba en resultados “imprecisos” respecto del objeto prácticas. Especialmente indicamos esto con el interés de poner en evidencia la recurrente necesidad por parte del grupo de explicitar que no tenían por objetivo el establecimiento de criterios universales ni la búsqueda de leyes de explicación general; sin embargo y en base a lo indicado en los informes finales se observa, al menos hasta el cuarto proyecto inclusive, cierta incapacidad para volver mensurable o tangible al lector, la existencia de una pluralidad de prácticas en tanto característica epistemológica, de perspectiva y de construcción del objeto. Hacia el quinto proyecto esto se problematiza de un modo más “acertado” y en el último proyecto analizado, creemos se resuelve. En este sentido se indica ya no por la negativa (no construir leyes) sino positivamente que la búsqueda se orienta al establecimiento de principios orientados a capturar la diversidad de prácticas.

Respecto del objetivo específico del presente trabajo, nos interesa concluir con dos reflexiones; de un lado entendemos que en la historia investigativa del grupo no opera un desplazamiento de categorías de la praxis a la práctica. Desde el primer proyecto se advierte que ambas categorías designaban objetos diversos, la praxis aparecía ligada a la reflexividad sobre la acción lo que abría la posibilidad de que los sujetos de la práctica (cabe mencionar que el grupo no usa este sintagma) construyan su acción en relación de correspondencia con el saber construido producto de la crítica reflexiva. La práctica por el contrario se articulaba a cierto automatismo en el hacer desligado de cualquier cuerpo reflexivo (del propio sujeto, de los conocimientos científicos, etc). Rápidamente se observa un abandono de la primera categoría y una profundización y re-problematización de la segunda, entendemos que esto obedece a cierto registro, intuitivo, de lo que luego será tematizado como el objeto epistemológico del saber construido en torno a la educación corporal. Creemos que es del orden de la intuición porque lo que se observa es una insistente búsqueda en torno al objeto práctica (búsqueda en varios sentidos: de definición, de problematización, de observación, de construcción) que no arroja satisfacciones sino hasta que se reconoce el carácter político y de constitución de subjetividad que implica. Llegar a esto significó recorrer un camino cargado de encuentros y desencuentros entre el grupo y su objeto; el cuarto proyecto muestra esto de manera bastante sintomática, el mismo está plagado de tensiones y sólo hacia el final del mismo se visualiza una reorientación de perspectiva. Esto comienza a aclararse en el quinto proyecto y creemos que en el último proyecto analizado emerge una “toma de posición” o una instancia de “decisión” que muestra al menos dos cuestiones: que los anteriores desplazamientos de sentido han sedimentado en lo que puede pensarse como un encuentro del orden de lo singular entre el grupo y su objeto, lo que remite a la segunda cuestión que creemos fundamental, y es que se evidencia que las prácticas corporales en general y la educación corporal en particular demandan de una epistemología específica, al menos cuando se visualiza un estatuto del objeto que escapa a las formas tradicionales que el campo tiene para nombrarlo.

Entendemos que en ese momento se encuentra el grupo actualmente, sosteniendo un préstamo de categorías con la filosofía y las ciencias sociales con el objetivo de dar cuenta de la perspectiva singular con que se construyen y se saben las prácticas.

Respecto de esto consideramos importante indicar algunos elementos que hacen a la toma de posición que hizo el grupo hacia el último proyecto analizado; fundamentalmente hubo cierta pérdida de confianza en relación al “conocimiento” y



esto no en el sentido de sostener que las prácticas hablan por sí solas, por el contrario, en el sentido de reconocer la parcialidad y el carácter de tracción sobre el objeto que el mismo implica. Al dejar de buscar la correspondencia teoría-práctica, dejaron de sostener un ideal respecto de cómo las prácticas deben ser, y se comienza a preguntar sobre la positividad de las mismas. Esto explica también el abandono y la no recuperación del concepto de praxis; no hay reflexividad que pueda imprimirle y menos aún garantizar la traducción de una intención de la voluntad a la práctica del cuerpo y esto en la medida en que no hay unidad de conciencia que se refleje en la coherencia de conducta. La adopción del concepto foucaultiano de prácticas remite a esto, y refuerza la idea de que las prácticas siempre son plurales, heterogéneas, sistemáticas, generales; las cuales son formas o modos de construir saberes y discursos; esto es efecto del encuentro entre contingencia y necesidad. Las prácticas están tocadas por la palabra estructuralmente, pero no son lenguaje en sentido estricto (de Saussure o Lacan), la construcción de unos discursos de la práctica implican una contingencia de encuentro del organismo biológico con el lenguaje, es esto lo que no se puede reducir a una ley o generalizar en una forma cerrada de conocimiento, es en este punto donde adviene lo plural de las prácticas y su especificidad como objeto.

## Referencias bibliográficas:

Agamben, G., 2005, *Qué es un dispositivo*, Conferencia en la UNLP, 12/10/2005, Inédito.

Candrea, A. y Crisorio, R., 1994, *Proyecto de investigación: Educación Física: Identidad y crisis*, Inédito, La Plata.

Crisorio, R., 2003, *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones al Margen.

-----, 2003, *Proyecto de investigación: Aprendizaje motor: un problema epigenético*, Inédito, La Plata.

-----, 2003, *Proyecto de investigación: CBC: del análisis a la instrumentación*, Inédito, La Plata.

Foucault, M., 1992, *Microfísica del poder*, Madrid, de La Piqueta.

Furlán, A. y Crisorio, R., 1996, *Proyecto de investigación: Prácticas, normativa teórica y demandas sociales en Educación Física: dificultades para elaborar modelos didácticos especiales*, Inédito, La Plata.

-----, 1998, *Proyecto de investigación: Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos*, Inédito, La Plata.

-----, 2000, *Proyecto de investigación: Distintas pedagogías en la formación docente*, Inédito, La Plata.